

WSTĘP

Współczesne dziecko funkcjonuje na styku różnych przestrzeni: domu rodzinnego, ze wszystkimi problemami dnia codziennego; środowiska szkolnego, w którym spędza znaczną część swojego życia; a także przestrzeni społecznej, w której funkcjonuje. Jest ono świadkiem globalizacji, a więc za pośrednictwem mediów uczestniczy również w sposób pośredni we wszystkim, co dzieje się w zewnętrznym, niezrozumiałym dla niego świecie. Można więc powiedzieć, że przed współczesnym dzieckiem, niezależnie od tego, w jakim środowisku się wychowuje, otwierają się nowe, nieznanne dla niego obszary, które poznaje i które go zadziwiają, są dla niego przyjazne, ale mogą być też niebezpieczne. Te niebezpieczne obszary, zarezerwowane dla starszych, bardziej doświadczonych życiowo ludzi, stają się często przyczyną wielu dziecięcych tragedii.

W programach nauczania i wychowania dla II etapu kształcenia autorzy uwzględnili problemy współczesnego dziecka. Jak czytamy w tzw. nowej podstawie programowej przedmiotu język polski, II etap kształcenia to *nadal okres kształtowania elementarnych sposobów poznawania świata, zwłaszcza w sferze kultury i rozwijanie umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi*, a także między innymi: *krystalizacji zainteresowań, doskonalenia myślenia konkretnego, kształtowania postaw wobec świata*, to również okres, w którym dziecko styka się z *podstawami naukowego podejścia do rzeczywistości*¹. Podstawa programowa wskazuje jako kręgi tematyczne, w obrębie których uczeń powinien operować słownictwem: dom, rodzinę, szkołę i naukę, środowisko przyrodnicze, społeczne².

¹ *Podstawa programowa z komentarzami, t. 2., Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf, s. 34

[aktualizacja: 9 VII 2009], na podstawie: *Rozporządzenia ministra edukacji narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

² Tamże, s. 32.

Wydaje się, że nauczyciel języka polskiego, którego **zadaniem jest** między innymi: *rozwijanie w dziecku ciekawości świata, motywowanie ucznia do aktywnego poznawania rzeczywistości, uczenia się i komunikowania, wyposażenie ucznia w intelektualne narzędzia*, którymi będzie mógł się posługiwać w przyszłości, **wprowadzanie w tradycję i sferę wartości, wychowanie do aktywności i odpowiedzialności w życiu zbiorowym**, podejmując się roli przewodnika, oprowadzającego dziecko, zwłaszcza po nieznanym dla niego obszarach, przyjaźnie towarzyszącego mu *w budowaniu spójnej wizji świata i uporządkowanego systemu wartości*³ powinien starannie wybrać metody pracy, dostosowując je do wymagań i możliwości współczesnego dziecka. Skoro dziecko to – poruszające się w gmatwaninie nieznanym dla niego przestrzeni, żądne nowych wrażeń – doświadcza problemów, z którymi nie stykał się jego rówieśnik sprzed lat, nie należy tego faktu pomijać. To właśnie dziecko, jak pisze A. Baluch⁴, *odstania światy przed dorosłym*, odkąd zauważono, że *nie ma dzieci, są ludzie*⁵. Dlatego powinniśmy sięgać do literatury, która nie przemilcza tak zwanych trudnych tematów, a także do metod, które – tak jak współczesne życie – związane są nie tylko z literaturą, ale wywodzą się z pogranicza, ze styku literatury i innych sztuk, w których odrzuca się jednoznacznie odtwarzanie przez uczniów fabularnego porządku lektury⁶, na rzecz ośrodków tematycznych, sprzyjających działaniom twórczym uczniów.

Dobór tekstów kultury

Jak zauważa Dorota Osieglowska⁷, *współczesna literatura dla dzieci otwiera się, w stopniu chyba dotąd niespotykanym w swej historii, na różnego rodzaju dziecięce doświadczenia*⁸. Obok tradycyjnego nurtu literatury dla dzieci, prezentującego *optymistyczny, w zasadzie bezkonfliktowy obraz świata, zgodny z toposem rajy dzieciństwa*⁹, *dziecięcej niewinności*

³ *Podstawa programowa...*, s. 34.

⁴ A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, Prace Monograficzne Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, nr 152, 1992, s. 11.

⁵ H. Kirchner, *Nie ma dzieci, są ludzie*, „Polityka” 1978, nr 16 (cyt. za: A. Baluch, tamże, s. 11).

⁶ A. Baluch, *Archetypy...*, s. 15–16.

⁷ D. Osieglowska, *Poza murami Małego Świata Dziecięcego czyli o kontrowersjach w literaturze dla dzieci*, „Polonistyka” 2004, nr 2, s. 82–87.

⁸ Tamże, s. 83.

⁹ Por. hasło *Toposy literatury dla dzieci i młodzieży*, w: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, red. B. Tylicka, G. Leszczyńska, Wrocław 2002, s. 394–396 (cyt. za: D. Osieglowska, tamże, s. 82).

czy zwycięskiego dobra¹⁰, pojawiają się utwory *przesycone trudnymi kwestiami*. Według autorki jest to problematyka egzystencjalna, to znaczy zagadnienia; śmierci, choroby, starości, a także takie kwestie jak: wojna, gwałt, rozbite rodziny, molestowanie seksualne, tematy fizjologiczne, negatywny obraz świata dorosłych. Poruszaniu tych trudnych tematów sprzyja fakt, że *w psychice dziecka istnieją predyspozycje do chłonicia utworów przemawiających językiem symboli, metafor, fantazji. W jego oczekiwaniach wobec literatury ujawnia się bardzo mocno potrzeba mityczności*¹¹. Wydaje się, że należy koniecznie wykorzystywać te naturalne możliwości i oczekiwania dziecka.

Spośród wskazanych we wspomnianej wyżej podstawie programowej utworów w tej publikacji zostaną omówione te, które najogólniej można umieścić w dwu grupach problemowych: *Przekroczyć granice światów, aby poznać wartości* oraz *Życ w świecie, aby go zrozumieć*. Po omówieniu każdej z lektur podane są przykłady tematów lekcji wraz z uwagami na temat ich realizacji, scenariusze wybranych tematów lekcji oraz przykłady prac uczniów. Ogólnie zamieszczono 25 scenariuszy lekcji i 26 prac uczniowskich. Wśród nich są prace indywidualne oraz zespołowe, przy powstawaniu których brało udział 35 uczniów. Prace podpisane zostały pseudonimami. Prawdziwe imiona i nazwiska uczniów podane są na początku publikacji.

Część I pracy *Przekroczyć granice światów, aby poznać wartości* poświęcona jest omówieniu utworów z pogranicza baśni i fantastyki. Mieszczą się one w naturalnym obszarze ekspresji twórczej dziecka, bo dzieci przecież uwielbiają słuchać tego typu opowieści, chętnie je czytają, a zainspirowane lekturą same potrafią tworzyć, wykorzystując do tego zasoby swojej wyobraźni. Część z tych utworów została sfilmowana, więc istnieje tu także możliwość zetknięcia się dziecka z analizą i interpretacją nowego dla nich tekstu kultury, jakim jest film.

Tak się składa, że we wszystkich wybranych do omówienia lekturach z tego zakresu problematyki bohaterowie wkraczają w inne, nieznanne dla nich przestrzenie, co wzbogaca ich wewnętrznie, bo poznają nowe dla nich wartości.

- Bohater *Władcy Lewawu* Doroty Terakowskiej, przekraczając granice wszechświatów, staje się przewodnikiem i nauczycielem mieszkańców

¹⁰ Tamże, s. 82.

¹¹ A. Baluch, *Archetypy literatury...*, s. 12.

zniewolonej przez tyrana krainy, którym uświadamia, że istnieje prawo człowieka do życia w wolności, w świecie bez przemocy, a także czystym ekologicznie. Lektura tego utworu uświadamia także czytelnikowi, że można być niewolnikiem, nie rozumiejąc swojej sytuacji i nie zdając sobie z tego sprawy.

- *Charlie i fabryka czekolady* Roalda Dahla oraz film fabularny w reżyserii Timiego Burtona, pod tym samym tytułem, to teksty kultury, w których także należy przekroczyć granice niedostępnej, tajemniczej krainy, jaką jest tytułowa fabryka czekolady, aby przekonać się, że wartości materialne nie są ważne, gdy nie towarzyszy im bogactwo duchowe, w tym wypadku możliwość posiadania kochającej rodziny i przyjaciół. Tego przekonania nabiera dorosły bohater powieści, którego nauczycielem staje się dziecko. Wcześniej pozwala on sobie być sędzią zepsutych dzieci i ich rodziców, wymierzając kary zarówno jednym, jak i drugim za ich wady, które są także reprezentatywne dla współczesnego społeczeństwa.
- *Ducha starej kamienicy* Anny Onichimowskiej możemy zaliczyć do tekstów rozrywkowych, skoro bohaterem jest duch bardzo podobny do duszka Kacperka z filmu. Jest łagodny i trochę niewydarzony. Nie jest potężny ani straszny. Zresztą wcale taki nie chce być. Czuje się gospodarzem kamienicy i chce pomagać innym. Z łatwością nawiązuje kontakty z dziećmi, które ujawniają swoje najlepsze cechy, a ich wady są wówczas słabo widoczne. Młody czytelnik chętnie czyta o przygodach duszka, który ma wiele z dziecka. Książka pozwala mu snuć refleksje o swoich wyborach. Na pewno kojące jest także dla takiego czytelnika stwierdzenie Maćka: *Tu jest moje miejsce (...) spełniły się wszystkie moje marzenia.*
- *Bracia Lwie Serce* Astrid Lindgren to piękna opowieść o ważnych dla dziecka sprawach: przyjaźni braterskiej, cierpieniu i śmierci. Dzieci chcą na te tematy rozmawiać, ale dorośli się ich obawiają. Autorka mówi o tych trudnych sprawach delikatnie, poetycko, w przystępnej formie. Dzięki niej dzieci będą mogły mówić o swoich lękach przed śmiercią czy o śmierci bliskich ludzi i ulubionych zwierząt. Czytelnik może się także nauczyć wspierania innych ludzi w ich rozwoju i doceniać obecność tych, którzy wspierają jego samego. Młody Sucharek, niezwykle bojaźliwy i często zagubiony, w trakcie książki zasłużył na miano Karola Lwie Serce. Ten fakt pozwala dziecku – czytelnikowi mieć nadzieję na własny rozwój, w którym stać się może kimś ważnym dla siebie samego i innych ludzi.

- *Opowieści z Narnii* Cliva Staplesa Lewisa to cykl powieści, które stały się niezwykle ważne nie tylko dla dzieci. I tom: *Lew, Czarownica i stara szafa* pozwala rozmawiać z odbiorcą o sprawach dla niego istotnych: o prawdzie, sprawiedliwości, zaufaniu, krzywdzie, zdradzie. Ciekawe jest także śledzenie wiedzy młodych bohaterów na temat istoty Aslana, mającego cechy Jezusa Chrystusa w świecie po tej stronie szafy. Bohaterowie C. S. Lewisa (chłopcy i dziewczynki) są w Narnii potrzebni, by walczyć ze złem. Poznane w ten sposób wartości i pozytywne postawy pomagają bohaterom w ich świecie.
- *Bajki robotów (Bajka o maszynie cyfrowej, co ze smokiem walczyła, Wielkie lanie)* Stanisława Lema to symboliczne wyjście poza granice naszego świata i poznanie nieistniejącej planety, którą zarządza król – miłośnik cybernetyki, a zamiast ludzi funkcjonują roboty. Poprzez ośmieszenie wad inteligentnych robotów, ukazane są pozytywne cechy człowieka.

Część II pracy *Życie w świecie, aby go zrozumieć* zawiera rozważania wokół odwiecznego modelu dzieciństwa, który polega na byciu dziecka i dorosłego razem, co nasuwa skojarzenia z ciepłem rodzinnym, bliskością, bezpieczeństwem i miłością. Współcześni autorzy dostrzegają zagrożenia związane z łamaniem tej zasady. Dlatego wizerunek rodziny w utworach, w tym przeznaczonych do omówienia jako lektury szkolne, oddala się od ideału, dzięki czemu staje się prawdziwy i bliski młodemu czytelnikowi. Poza tym dzieci, jako uczestnicy życia społecznego, obserwują także innych dorosłych, naśladują ich, wchodzą w ich role, a tym samym przekraczają granice obszarów zarezerwowanych dla nich.

- *Daleki rejs* Anny Onichimowskiej pozwala młodym czytelnikom z niepełnych rodzin, których wiele, poczuć silną więź z rówieśnikami – bohaterami i zrozumieć niepokoje porzuconych dorosłych. Bohaterowie tej lektury znajdują sposób, by mówić o sprawach ważnych dla rodziny za pomocą listów w tajemniczej otoczce. Starszy z braci nauczy się dobrze traktować młodszego i zważać na uczucia mamy, gdy sam zostaje zauważony i potraktowany jako ważny uczestnik korespondencji. Tytułowy *Daleki rejs* jednoczy wszystkich ważnych dla chłopca ludzi, dających mu wsparcie.
- *Niewiarygodne przygody Marka Piegusa* Edmunda Niziurskiego i wybrany odcinek serialu telewizyjnego w reżyserii Mieczysława Waśkowskiego

pod tym samym tytułem oraz powieść *Przygody Bąbla i Syfona*, której problematyka została jedynie zasygnalizowana, to teksty kultury, mówiące o naśladowaniu dorosłych, wplątywaniu się w problemy, w których motorem działania dziecka jest rozwiązywanie tajemnicy. Przy okazji ukazuje się, widziany co prawda z przymrużeniem oka, *niewiarygodny świat* bohaterów, zbudowany przez ludzi dorosłych.

– *Dolina Światła* Aleksandra Minkowskiego to powieść o naśladowaniu przez dzieci ludzi dorosłych i niebezpieczeństwach z tego wynikających. Bohaterowie dostają się do zbudowanego przez ich rówieśników i funkcjonującego na zasadach państwa totalitarnego miejsca, w którym poddawani są zadziwiającej z punktu widzenia medycyny kuracji, polegającej na połączeniu wątpliwych zabiegów z terapią strachem. Jedynie silna osobowość i spotkana w tym miejscu miłość pozwala im na przetrwanie.

Działania twórcze

Działania edukacyjne, zbliżające się do warsztatów twórczych, w których wszystko jest możliwe i nic nie jest konieczne, nazywamy działaniami twórczymi¹². Muszą być tak zaplanowane i przeprowadzone, by nie były przymusem, dały szansę autentycznego przeżycia każdemu uczestnikowi, w jego indywidualnym, właściwym dla niego tempie.

Co istotne, proces twórczy, czyli doświadczenie poznawcze, komunikacyjne czy ekspresyjne, w którym to właśnie proces, a nie efekt jest najważniejszy, można przeprowadzić podczas zajęć szkolnych¹³.

Uczestnicy tych zajęć korzystają z dotychczasowej wiedzy szkolnej, także pozaszkolnej, ponieważ są uczestnikami komunikacji w kulturze obywatelskiej, podlegają silnemu wpływowi mediów. W działaniach twórczych dochodzi do autentycznego spotkania dziecka nie tylko z uczącym dorosłym (teraz odsunie się on nieco na bok), ale z innym dzieckiem i wiedzą tamtego dziecka, dzięki temu uczeń ma szansę poznać coś nowego, ale także odkrywa drugiego człowieka.

¹² E. Olinkiewicz, *Warsztat – co to takiego?*, w: *Warsztaty edukacji twórczej*, red. E. Olinkiewicz i F. Repach, Europa 2001.

¹³ Niektórzy badacze problemu sądzą, że szkoła jedynie oddziałuje na ucznia negatywnie, nie promując rozwiązań twórczych: M. Bober, *Twórcza postawa intelektualna a osiągnięcia szkolne młodzieży w starszym wieku szkolnym*, „Chowanna” 2002, nr 2, s. 109–132. Autorki nie zgadzają się z taką opinią, ale przyznają, że na wyższych etapach kształcenia zwycięża encyklopedyzm. Podobnie A. Książek-Szczepanikowa, *Poznać czy odbierać?*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrzastowska, Warszawa 1997.

Warto tu dodać, że w wielu obowiązujących programach nauczania najistotniejsza jest taka praca nad umiejętnościami, aby materiał językowy, literacki i kulturowy stał się budulcem osobowości. Działania twórcze świetnie spełniają to zadanie¹⁴. Z jednej strony bowiem są sposobem rozładowania własnych napięć i wyrażania siebie, z drugiej zaś uczą kontaktu z ludźmi, podczas którego uczymy się szacunku dla dokonań innych ludzi, ale także do ich przekonań, szukania rozwiązań możliwych do przyjęcia przez wszystkie podmioty komunikacji.

Można powiedzieć, że uczestnictwo w działaniach twórczych przygotowuje do życia w sytuacji pozaszkolnej. Dzieje się tak dlatego, ponieważ w tych działaniach stwarza się dziecku naturalne sytuacje mówienia, np. gdy relacjonuje ono zdarzenie i obserwacje z życia, zdaje sprawę z indywidualnych lub zespołowych poszukiwań albo też działań twórczych. Sytuacje te żywo przypominają autentyczne sytuacje mówienia; uczeń mówi do innych, do odbiorców naprawdę zainteresowanych tym, co kolega chce powiedzieć. Wszyscy uczestnicy takiego komunikowania się w klasie są świadomi celu i sensu okoliczności mówienia, dlatego w działaniach twórczych, niemal bezwiednie, wszyscy uczestnicy rozwijają swoje umiejętności komunikacyjne. Jest to bardzo istotne dlatego, że odbiór i rozumienie różnorodnych przekazów kultury warunkują owe umiejętności komunikacyjne¹⁵.

Działania twórcze stosowane z powodzeniem na lekcjach języków obcych i języka polskiego w nauczaniu zintegrowanym można także wykorzystać w pracy z uczniami wyższych etapów kształcenia: w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Są atrakcyjne dla dzieci i młodzieży, ponieważ współwystępują w nich: nauka, zabawa, przeżycie, refleksja, doświadczenie, działanie i twórczość. Istotne jest wspieranie przez pedagogów młodych ludzi, ponieważ dzisiaj postawy twórcze obecne są jako częste zjawisko u dzieci przedszkolnych, a na wyższych etapach kształcenia są coraz rzadsze. By temu zapobiec, warto stosować działania twórcze z uczniami, bo postawy twórczej można się nauczyć jedynie przez podejmowanie twórczej działalności.

¹⁴ O potrzebie działań twórczych przekonani są liczni autorzy artykułów i referatów prezentowanych na rokrocznie odbywającym się Festiwalu Ekspresji Dziecięcej w Katowicach. Wydawnictwa, będące plonem obrad ukazują się pod red. K. Krasoń i B. Mazepy-Domagaly.

¹⁵ Szerzej na ten temat pisała D. Bula w artykule: *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych w działaniach twórczych*, w: *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego* (w druku).

Można scharakteryzować działania twórcze jako interdyscyplinarne, ponieważ łączą literaturę, plastykę i muzykę z całością wiedzy, doświadczeń i przeżyć uczestników. Jako małe dzieci wszyscy byli twórczy: śpiewali często własne melodyjki, odgrywali różnorodne role społeczne w zabawach tematycznych, układali wierszyki, wymyślali nowe słowa (tworzyli neologizmy), przekształcali zastaną rzeczywistość – malując, lepiąc. Podejmowali ekspresję w celu samorealizacji i doznania radości twórcy w toku swego rodzaju zabawy. Te ważne doświadczenia, o których można powiedzieć z dumą: *ja to zrobiłem!* warto kontynuować, bo są wielką wartością także w późniejszym życiu: rozwiązywanie problemów w sposób twórczy ułatwi wybory i decyzje dzieci, młodzieży i dorosłych.

Jak wynika z naszych doświadczeń, działania parateatralne, plastyczne, swobodnej ekspresji werbalnej na lekcjach języka polskiego na wyższych etapach kształcenia w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej rozwijają interdyscyplinarną umiejętność twórczego rozwiązywania problemów a także w znacznym stopniu umiejętności komunikacyjne.

Działania twórcze mogą pojawić się na różnych etapach omawiania tekstu literackiego. Mogą rozpoczynać proces, gdy służą ujawnieniu postaw uczniów wobec tekstu, pozwalają lepiej zrozumieć jakiś problem w tekście zawarty, mogą służyć „przedłużeniu” tekstu literackiego, kiedy wykorzystują niektóre sugestie interpretacyjne lub opisują pracę na lekcji.

Jak wynika z naszego doświadczenia, działania plastyczne u młodych ludzi ok. 12–13 roku życia są trudne do przeprowadzenia nie tylko dlatego, że tak niewiele godzin poświęca się plastyce w szkole podstawowej. Drugim problemem jest kryzys twórczości plastycznej w tym wieku. Wówczas młodzi ludzie negatywnie oceniają swoje prace, które wypadają niekorzystnie w konfrontacji z dziełami mistrzów i własnymi wyobrażeniami o wartościowej pracy plastycznej. W tym wieku uczniowie chcieliby tak rysować, rzadziej malować, by z łatwością na ich pracach można było rozpoznać malowane czy rysowane obiekty. W takiej sytuacji mogą być pomocne działania parateatralne, w których w sprzyjającej atmosferze uczniowie wykonują różne plakaty, reklamówki, bilety do teatru, elementy scenografii – nie obawiając się krytyki nauczyciela czy rówieśników¹⁶.

¹⁶ Szerzej autorki pisały na ten temat w artykule: *Plastyka w teatrze, czyli łagodzenie kryzysu twórczości plastycznej nastolatków*. Tekst złożony do druku w: „Język Polski w Szkole IV–VI”, Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Jak pisze Aniela Książek-Szczepanikowa: *Uczniom dziesięcioletnim, jedenaścioletnim czy dwunastoletnim najbliższe jest przekładanie znaków literackich na ikoniczne, czyli wypowiedź rysunkowa w formie ilustracji, historyjki obrazkowej lub komiksu*¹⁷. W naszej książce podpowiadamy czasem wykonanie schematu zamiast rysunku czy szkicu, a także collage'u, jako techniki z powodzeniem stosowanej wśród starszych uczniów. Lubią oni także rysunek ołówkiem. Podobnie jest u uczniów gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, jeśli zaakceptują oni te techniki pracy z tekstem literackim.

Muzyka jest bliska młodemu człowiekowi. Warto dobierać podkłady muzyczne do czytania wierszy czy recytacji, do wyrażenia różnych stanów psychicznych bohaterów, do tła towarzyszącego prezentacji scenek teatralnych czy dla słuchowiska.

Działania parateatralne bardzo rozwijają uczniów¹⁸. Według naszej koncepcji powinny być nimi objęte wszystkie dzieci w klasie, a nie tylko wybrane. Klasowy teatr daje poczucie satysfakcji już na etapie projektowania, choć występ w klasie czy na zewnątrz może tej satysfakcji także dostarczyć. Ważne, by podkreślać: naszym celem nie jest produkowanie przedstawień. Z naszego doświadczenia wynika, że dziecko odpowiednio wcześniej zainteresowane działaniami teatralnymi będzie miało satysfakcję z pracy w teatrze i nie będzie bardzo podatne na wpływ mediów, preferujących idoli, niezwykle frustrujących młodych ludzi. Teatr w naszej koncepcji uczy dzieci poznawać siebie i wyrażać różne emocje, pozwala otwierać się także na drugiego człowieka, na tego, z którym się gra, ale i na tego, dla którego się gra.

Tworzenie własnych wypowiedzi, także tych o charakterze literackim towarzyszy młodszemu uczniowi. Warto zachęcać starszych uczniów do pisania różnych form prozy: zagadek, anegdot, minipowiadań czy humorystycznych dialogów dla potrzeb teatru. Swobodne teksty są zwykle ciekawe, niewymuszone, o sporych wartościach literackich, nawet u uczniów niechętnie piszących.

¹⁷ A. Książek-Szczepanikowa, *Od obrazka do wideoklipu*, Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1999, s. 13.

¹⁸ Najlepiej objaśnia stosunek autorek do teatru praca dyplomowa J. Jawor-Baranowskiej, napisana pod kierunkiem B. Zelera na Uniwersytecie Śląskim, *Teatr szkolny jako proces twórczy: materiały metodyczne dla nauczycieli gimnazjum*, 2000. Pomocny w pracy teatralnej z uczniami może być także artykuł J. Jawor-Baranowskiej, *Głos w sprawie kształtowania przestrzeni teatralnej w szkole*, (tekst złożony do druku w: „Język Polski w Szkole IV–VI”, Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP).

W aneksach podajemy nie tylko scenariusze różnych lekcji, ale także wypowiedzi naszych uczniów. Chociaż podkreślałyśmy wielokrotnie, że liczy się przede wszystkim proces twórczy, a nie efekt, przywołujemy prace uczniowskie, bo były źródłem satysfakcji dla autorów i innych uczestników procesu, zachęcały innych do działania.

Jak pisał A. Maslow: *Skłaniam się także ku wnioskowi (...), że twórcze, artystyczne wychowanie, czy też lepiej wychowanie przez sztukę, może okazać się szczególnie ważne nie tylko dla stwarzania artystów czy dzieł sztuki, lecz dla stwarzania lepszych ludzi*¹⁹. My także sądzimy, że twórcze działania uczniów pozwalają nie tylko na pogłębiony odbiór tekstu literackiego, ale także otwierają na nowe potrzeby nie tylko intelektualne. Dziecko pracujące w zespole nad twórczym rozwiązaniem problemów otwiera się na drugiego człowieka, uczy szacunku dla siebie, dla dokonań własnych i cudzych, choćby były zupełnie inne.

Uwaga!

W publikacji wykorzystano prace następujących uczniów szkół podstawowych w Rudzińcu, Taciszowie oraz w Gliwicach (nazwiska podane są w kolejności alfabetycznej):

Natalia Banaś, Mariusz Baranowski, Piotr Baranowski, Mariola Bomba, Martyna Buchta, Marta Charciarek, Marcin Cielepak, Natalia Cielieńska, Sabina Erle, Klaudia Gajdzik, Anna Gałka, Joanna Gamrat, Karina Gawdzis, Tomasz Głowacz, Kinga Ignacy, Paweł Jacyno, Joachim Janoszka, Dorota Kamińska, Katarzyna Kiełbasa, Daniela Klich, Marcin Klytta, Łukasz Kusz, Patrycja Muka, Anna Piwaruń, Mirela Prusko, Barbara Ring, Emilia Rumińska, Magdalena Rużok, Roksana Skruczewska, Rafał Tencza, Joanna Trefoń, Dominika Wiercioch, Dawid Wieszok, Adrian Wojtala, Andrzej Zuzanski.

¹⁹ A. H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.